

Joos, Magdalena

Tageseinrichtungen für Kinder zwischen Dienstleistung und Bildungsanforderungen

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22 (2002) 3, S. 231-248



Quellenangabe/ Reference:

Joos, Magdalena: Tageseinrichtungen für Kinder zwischen Dienstleistung und Bildungsanforderungen

- In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22 (2002) 3, S. 231-248 - URN:

urn:nbn:de:0111-opus-89355 - DOI: 10.25656/01:8935

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89355>

<https://doi.org/10.25656/01:8935>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

22. Jahrgang / Heft 3/2002

72+6, 1001 2025

Schwerpunkt/Main Topic

Childcare Policies

Michael-Sebastian Honig:

Childcare Policies

Einführung in den Themenschwerpunkt

Introduction to the Main Topic 225

Magdalena Joos:

Tageseinrichtungen für Kinder zwischen Dienstleistung und Bildungsanforderungen

Childcare Between Service and Educational Demands 229

Ilona Ostner:

Am Kind vorbei – Ideen und Interessen in der jüngeren Familienpolitik

Missing the Child – Ideas and Interests in Recent Family Policies ... 247

Harry Hendrick:

Conceptualizing Childcare

Early Childhood Education and Care in Post 1945 Britain

Die Neu-Definition von Kinderbetreuung

Institutionelle Früherziehung in Großbritannien nach 1945 265

Beiträge

Heinz Reinders:

Gesellschafts- und personenbezogene Zukunftsperspektiven in der Adoleszenz

Personale Ressourcen und Value-Shifting als Strategien der Optimierung personaler Zukunftsperspektiven

Societal and Personal Future-Time Perspectives of Adolescents

The Functions of Personal Resources and Value-Shifting to Optimize Personal Future-Time Perspectives 283

| | |
|---|-----|
| Ralph Günther: Suizidalitätsgenese im Längsschnitt Die Ausprägung adoleszenter Suizidgefährdung im Kontext spezifischer Wertorientierungen <i>The Genesis of Suicide Potential in a Longitudinal Design</i> <i>The Development of Adolescent Suicide Potential in the Context of Specific Value Orientations</i> | 229 |
|---|-----|

Rezensionen/Book Reviews

Einzelbesprechungen

| | |
|--|-----|
| M. Joos über A. Lange/W. Lauterbach „Kinder in Familie und Gesellschaft“ | 317 |
| S. Barth über K.-H. Dentler „Partytime“ | 320 |
| U. Bauer über D. Sturzbecher „Spielbasierte Befragungstechniken“ . . | 321 |
| L. Stecher über I. Herzberg „Kleine Singles“ | 325 |

Themen

| | |
|---|-----|
| A. Hillenbrand zum Thema „Jugendliche, Kinder und Medien“ | 325 |
| S. Maschke und L. Stecher zum Thema „Zeugnis & Co.“ | 327 |

Aus der Profession/Inside the Profession

Forschungswerkstatt

| | |
|---|-----|
| Bildungskultur ohne Lernkultur – Bericht aus dem aktuellen Siegener Kinder- und Jugendsurvey | 329 |
|---|-----|

Markt

| | |
|--|-----|
| u. a. Auftakt-Veranstaltung der European Society on Family Relations (ESFR) | 333 |
|--|-----|

Veranstaltungskalender

| | |
|--|-----|
| u.a. Jahrestagung der Kommission Biographieforschung – Call for Papers zur Tagung der Arbeitsgemeinschaft objektive Hermeneutik | 334 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Vorschau/Forthcoming Issue</i> | 335 |
|---|-----|

Tageseinrichtungen für Kinder zwischen Dienstleistung und Bildungsanforderungen

Childcare Between Service and Educational Demands

In diesem Beitrag wird die aktuelle Debatte um den Bildungsauftrag und die Bildungsqualität von Kindergärten aufgegriffen. Es wird die These formuliert, dass das „Dienstleistungsprogramm“ durch ein „Bildungs- bzw. Kompetenzprogramm“ abgelöst wird. Als Analysebasis dienen Dokumente dieser Debatte, die auf die von ihnen beabsichtigten Veränderungen der Gestaltung von Kindertageseinrichtungen hin untersucht werden. Aufgrund einer sozialgeschichtlichen Perspektive zeigt sich jedoch, dass beide Programme zusammengehören und ein entscheidendes Strukturmerkmal öffentlicher Kleinkindererziehung bilden. Daran ändert auch die neue Debatte nichts. Allerdings wird deutlich, dass die Dienstleistungsfunktion in ein Verhältnis zur Transformation der Bildungsfunktion gesetzt werden muss. In diesem Transformationsprozess stehen sich zwei Bildungsbegriffe gegenüber: Bildung als „Humankapitalinvestition“ und Bildung als „Selbst-Bildung“, die auf unterschiedliche zugrundeliegende Kindheitsmodelle zurückgeführt werden, das Kind als zukünftiger Erwachsener und das Kind als Person aus eigenem Recht.

The subject of this paper is the actual debate on the educational function and the quality of education in the Kindergarten. My thesis is, that there is a change from the service/care programme to the education/competence paradigm. The documents of the debate are analysed under the question, which transformation for childcare institutions are intended. In a social historical perspective it is shown, that both motives are connected and build a significant structural element of public childcare. The new debate doesn't change this link. But it becomes obvious, that the service function has to be related to the transformation of the educational function. In this change two terms of education can be identified: Education as 'investment in human capital' and education as 'children's self-education'. These different terms of education are traced back to different models of childhood: the child as adult of tomorrow and the child as person in its own right.

1. These und Fragestellung

In diesem Beitrag wird die aktuelle Debatte über Kindertageseinrichtungen untersucht, ausgehend von der *These*, dass sich derzeit ein *Paradigmenwechsel* vollzieht: Das Dienstleistungsprogramm wird vom Bildungs- bzw. Kompetenzprogramm abgelöst. Im gegenwärtigen Diskurs über den Kindergarten lässt sich ein 'shift', eine Transformation von der Betreuungs- bzw. Dienstleistungsfunktion hin zur Bildungsfunktion erkennen.

Die intendierte Transformation der Funktionen von Kindertageseinrichtungen lässt sich in einem kindheitstheoretischen Rahmen interpretieren als eine spezifische Konstruktion von Kindheit bzw. als ein „Umbau von Kindheit“. Der frühpädagogischen Institution Kindergarten bzw. der Veranstaltung öffentlicher

Kleinkindererziehung (Reyer 1987) wird in diesem Umbau eine zentrale Position zugewiesen: Sie soll als ein Instrument der Veränderung eingesetzt werden. Es geht bei diesem „Umbau von Kindheit“ auch um die Frage, was „die ältere Generation“ von der „jüngeren Generation“ will, welche Erwartungen an die nachwachsende Generation gestellt werden – es geht um die Frage, wie die kulturelle und soziale Reproduktion der Gesellschaft gewährleistet werden kann und somit letztlich um die „generationale Ordnung“ (Honig 1999, 2002a), die immer wieder hergestellt und neu verhandelt werden muß, analog zur sozialen Ordnung.

Die *Fragestellung* dieses Beitrages ist eine zweifache: Wie läßt sich der ‘shift’, die Transformation der Funktionen der Kleinkindererziehung beschreiben und erklären? Was bedeutet die Dienstleistungsfunktion und der Bildungsauftrag für den Kindergarten (und für die Kinder) und welche Konsequenzen hat der intendierte Umbau für Kinder und Kindheit?

Meine Überlegungen gliedern sich in drei Schritte.

- A. In einem ersten Schritt möchte ich meine Fragestellung entfalten, indem ich die aktuelle Debatte über Kindertageseinrichtungen in ihren wesentlichen Gesichtspunkten skizziere; den gegenwärtigen Diskurs über den Bildungsauftrag von Kindergärten, der ja kein wirklich neues Phänomen darstellt, in seinen zentralen Aussagen und Forderungen zusammenfassen und in einer sozialhistorischen Perspektive auf das sozialpädagogische Doppelmotiv der Kleinkindererziehung eingehen. Die Verknüpfung von Betreuung und Bildung bildet ein Strukturmerkmal der öffentlichen Kleinkinderbetreuung. Diese Betrachtung ist für meinen Analyse-Ansatz notwendig, weil dadurch die Verschiebung des Verhältnisses zwischen Betreuung und Bildung fundierter eingeordnet und beurteilt werden kann.
- B. Im zweiten Schritt werde ich meinen Analyse-Ansatz entwickeln, in dem die Transformation der Doppelfunktion näher betrachtet werden soll. Wie haben sich die Teil motive der Kleinkindererziehung verändert und wie hat sich das Verhältnis zwischen den beiden gewandelt (von der Betreuung zur Dienstleistung und schließlich zur Bildung)? Mit welchen Instrumenten und Reformansätzen soll der Umbau von Kleinkinderbetreuung und von Kindheit durchgesetzt werden? Eine tiefergehende Untersuchung der Frage, welche Rolle die Frage der Qualität und der Qualitätsentwicklung in diesem Transformationsprozeß übernimmt, muss an dieser Stelle aus Platzgründen ausgeklammert werden.
- C. Im dritten Schritt werde ich einen Ausblick in Form von Thesen unter der Frage, was dies für Kinder und Kindheit bedeutet, vornehmen.

Als Analysebasis dieser Untersuchung dienen politische Texte, Entwürfe, Empfehlungen und Forderungen (z.B. des Forums Bildung 2001; des Sachverständigenrats Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 2001; 11. Kinder- und Jugendbericht, BMFSFJ 2002a; Prioritäten einer zukunftsorientierten Familienpolitik, BMFSFJ 2002b), die auf zwei Ebenen in den Blick genommen werden: Einerseits interessiert die Semantik der Texte (die Textbedeutung), andererseits die Pragmatik der Texte, d.h. die durch den Text intendierten bzw. verursachten Veränderungen (Parker 2000, S. 546). Untersuchungsleitende Fragen focussieren die *Funktionen des Diskurses* über den Kindergarten, die er in spezifischen Kontexten erfüllt sowie die *Typen von Aussageimplikationen*, die sich in den Texten verbergen.

2. Die aktuelle Debatte über den Kindergarten

Die Veränderungen im politischen Diskurs über den Funktionswandel von Kindertageseinrichtungen werden hier als „Umbaustrategie“ von Kindheit gedeutet. Die neue 'Rhetorik' über den Kindergarten als Bildungseinrichtung wird als Vorzeichen, als Indikator für einen gesellschaftlichen Funktionswandel und eine „Re-Kontextualisierung“ von Kindheit (Honig & Ostner 2001) gedeutet, d.h. dass Kinder in ihren sozialen und generationalen Beziehungen wahrgenommen werden und die Position von Kindheit im Verhältnis zwischen Staat, Markt, Familie und Wohlfahrtssektor neu bestimmt wird (Joos 2001, 2002b). Hierfür wird von der Annahme ausgegangen, dass der 'shift' in den politischen Programmen bezüglich der Aufgaben von Kindergärten (von der Betreuung zur Bildung) auch einen spezifischen Entwurf, eine Vision von Kindheit mittransportiert (vgl. Joos 2002a, zum Zusammenhang von politischen Leitideen und Kinderbildern). Weiterhin wird angenommen, dass die Familien- und Sozialpolitik diesem Entwurf vom Kind folgen wird und Kindheit als „diskursive Formation“ entsteht. Allerdings sind im Diskurs konkurrierende Ansätze mit konkurrierenden Kinderbildern auszumachen, so dass gegenwärtig nicht zu entscheiden ist, welche Umbaustrategie sich durchsetzen wird.

2.1 Foci der aktuellen Debatte über den Kindergarten

Beschäftigt man sich näher mit der Thematik des Kindergartens, so scheint in der gegenwärtigen Fachdiskussion ein Konsens über mindestens drei Kritikpunkte an der (staatlichen bzw. kommunalen) Planung, Gestaltung und Steuerung des Angebotes von Kindertagesbetreuung zu bestehen:

- Zum einen wird festgestellt, dass es *kein bedarfsgerechtes Angebot* gebe. Insbesondere für Kinder unter 3 Jahren und für Schulkinder stünden zu wenig Krippen- und Hortplätze bereit, wobei in dieser Hinsicht erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern und zwischen Ost- und Westdeutschland zu berücksichtigen sind (Joos 2001; DJI 1998; BMFSFJ 1998a). Das Familienministerium¹ (BMFSFJ 2002b, S. 2) weist darauf hin, dass die Versorgungsquote für Kinder im Alter unter 3 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland (einschließlich der öffentlich geförderten Tagespflege) nur 8,0 % im Bundesdurchschnitt betrage, wovon 3,8 % auf den Westen und 37,3 % auf den Osten entfallen. Bei Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt liegt die Versorgungsquote zwar bei 89,5 %, wovon aber lediglich 29,4 % als *Ganztagsplätze* (18,8 % im Westen und 97,7 % im Osten) angeboten werden. Die Versorgungsquote der Grundschulkinder (6- bis 10jährige) liegt bei 12,6% (5,9 % im Westen und 47,7 % im Osten), jeweils ohne Schul- und Hortangebote, die der Schulverwaltung zugeordnet sind.
- Zum anderen fordern Experten schon lange eine Re-Formulierung und eine Evaluation der *pädagogischen Qualität* von Kindertageseinrichtungen (z.B.

¹ Die „Prioritäten einer zukunftsorientierten Familienpolitik“ (BMFSFJ 2002a) bestehen im Ausbau von Diensten und Einrichtungen zur Kinderbetreuung und Maßnahmen zur Vermeidung bzw. Bekämpfung von Armut, wobei diese beiden Zielsetzungen in einem Verhältnis zueinander stehen: Die Notwendigkeit des Ausbaus von Kinderbetreuung wird als Instrument zur Armutsprävention begründet (nicht mit dem Bildungsauftrag!).

Tietze 1998; Fthenakis 1998; Nationale Qualitätsinitiative des Bundesministeriums, BMFSFJ 2000²). Die Qualität in Kindergärten habe durch die Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren im Jahr 1996 und dem damit einhergehenden flächendeckenden Ausbau weiter gelitten. Der Ausgabenzuwachs sei vielerorts durch Abstriche in der Qualität sowie durch Abbau von Angeboten für jüngere Kinder kompensiert worden (Sachverständigenrat Bildung 2001, S. 7).

- Ein neu hinzugekommener Kritikpunkt bezieht sich auf die *Bildungsfunktion* von Kindertageseinrichtungen, denen die Kindergärten zu wenig Aufmerksamkeit schenkten (Textor & Fthenakis 2000; Laewen 2000; Elschenbroich 2001; Thiersch 2001; Forum Bildung 2001; Sachverständigenrat Bildung 2001; BMFSFJ 2002a).

Diese Kritikpunkte zielen auf unterschiedliche Funktionen von Kindertageseinrichtungen und spiegeln somit ihre Multifunktionalität wider. Der erste zielt auf die Dienstleistungsfunktion, der zweite auf die pädagogische Funktion bzw. die Qualitätsfrage und der dritte auf die Bildungsfunktion – wobei übereinstimmend für jedes Element ein erheblicher Nachbesserungsbedarf proklamiert wird. Im folgenden wird der für Kindergärten geforderte Bildungsauftrag genauer betrachtet.

2.2 Das bildungspolitische *Déjà vu* – Zur Bildungsdebatte in Kindertageseinrichtungen

Nicht erst seitdem die Ergebnisse der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) veröffentlicht wurden, ist ein größeres Interesse an frühkindlichen *Bildungsprozessen* zu verzeichnen. Der Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (2001) wendet sich verstärkt den frühen Lebensjahren zu, weil in dieser Lebensphase die Menschen die größten Entwicklungsschritte vollziehen würden und „Förderung und Unterstützung durch Bildungsangebote [...] in diesem Lebensalter die besten Erfolgsaussichten [haben; Einfügung MJ] – für das einzelne Kind ebenso wie für die nachwachsende Generation insgesamt und damit für die Entwicklungspotentiale der Gesellschaft“ (Sachverständigenrat Bildung 2001, S. 7).³

In diesem Zusammenhang wird konstatiert, dass das heutige Angebot der Kindertageseinrichtungen, das vornehmlich unter dem Aspekt der *Betreuung* entwickelt wurde, diesen Anforderungen nicht genüge (Sachverständigenrat Bildung 2001, S. 7). Maßnahmen, die den gesetzlichen Auftrag der Bildungsfunktion in der Kindertagesbetreuung realisieren, seien kaum getroffen worden. Der Bildungsauftrag werde auch durch die verbreitete Meinung erschwert, Bildung und Leistung seien für kleine Kinder unangemessen (Elschenbroich 2001). Der Sachverständigenrat Bildung (2001, S. 37) denkt über die Einführung eines *Pflichtjahres im Kindergarten* für alle Kinder ab 5 Jahren nach.

2 Die Qualitätsinitiative der Bundesregierung finanziert einen Verbund von mehreren Forschungsprojekten im Bereich der Qualität von Tageseinrichtungen (z.B. Fthenakis 2000b: Bestimmung der Qualität der Träger) und Projekte zur Qualitätsentwicklung in Krippen und Horten.

3 Liegle (2001) nennt diese Argumentationsfigur „Hänschen-Argument“ („Was Hänschen nicht lernt ...“).

Das Forum Bildung (2001, S. 10f.), in dem Bund und Länder vertreten sind, macht sich in seinen Empfehlungen für eine explizite Definition des Bildungsauftrages und dessen Verwirklichung in Kindertageseinrichtungen stark. Das Forum Bildung plädiert dafür, zu prüfen, ob der Besuch in den genannten Institutionen nicht *gebührenfrei* sein sollte angesichts der Bedeutung der Förderung früher Bildungsprozesse. Zur Sicherstellung der „Qualität und der Zukunftsfähigkeit der Bildung in Deutschland“ (ebd., S. 5) sollen gezielt zusätzliche Mittel eingesetzt werden. Die frühe Förderung wird in diesem Zusammenhang ausdrücklich angesprochen, weil sich in diesem Bereich im internationalen Vergleich Defizite zeigten. Wichtig ist, dass das Forum Bildung für die „Frühe Förderung“ Kindertageseinrichtungen und Grundschulen konzeptionell systematisch miteinander verknüpft.

Im 11. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2002a, S. 186) wird die Bildungsdebatte für Kindergarten und Schulen aufgegriffen. Diese werden explizit als „Bildungsorte“ bezeichnet,⁴ in denen der Entwicklung von „media literacy“ (S. 187) ein zentraler Stellenwert einzuräumen sei.

Durch die Betonung der in Kindergärten zu vermittelnden und anzuregenden frühkindlichen *Bildungsprozesse* erlangen die Forderungen nach Gebührenfreiheit und Kindergartenpflicht eine größere Plausibilität, als wenn lediglich auf den *Betreuungsaspekt* abgestellt wird. In dem Moment, in dem der Kindergarten in das deutsche Bildungssystem eingegliedert wird, kann die Frage der Finanzierung anders diskutiert werden: Bildungsinvestitionen werden primär als staatliche Aufgabe angesehen (so zumindest in Deutschland; vgl. Kreyenfeld et al. 2001, S. 31)⁵

Diese Forderungen sind jedoch nicht neu, sondern die Bildungsdebatte für den Vor-Schulbereich erlebt insofern eine Renaissance, als bereits Mitte der 60er Jahre in Westdeutschland über die Vorschulerziehung gestritten wurde (Hornstein 1971) und über die Bildungsfunktion von Kindergärten öffentlich nachgedacht wurde.⁶ Der Deutsche Bildungsrat (1970) ordnete in seinen Empfehlungen die Kindergärten dem Elementarbereich des Bildungswesens zu. Der

4 Im Unterschied hierzu fällt auf, dass der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen in seinem Gutachten „Kinder und ihre Kindheit in Deutschland“ (BMFSFJ 1998b) die Bildungsfunktion nicht gesondert hervorhebt. Es wird von „Betreuung und Erziehung“ in der frühen Kindheit gesprochen, wobei vom Beirat Erziehung und Bildung zusammen gedacht werden.

5 In den Vereinigten Staaten gilt es als Selbstverständlichkeit, selbst in die eigene Bildung zu investieren. Staatliche Investitionen werden als nicht notwendig erachtet, da die positiven Erträge der Humankapitalinvestitionen den Individuen in Form höherer Erwerbseinkommen persönlich zu gute kommen.

6 „1. Die Frage nach der Reform der Kindergartenarbeit, nach der pädagogischen Gestaltung des Kindergartens wird eines der großen und wichtigen Themen der Erziehungs- und Kulturpolitik der nächsten Jahre sein. Die skizzierten wissenschaftlichen Resultate und ein gestiegenes öffentliches und gesellschaftliches Bewusstsein von der Wichtigkeit dieser Altersphase sind so unabweisbar, dass das Thema sicher nicht mehr so rasch verschwinden wird. 2. Es wird auch einen Kampf darüber geben, wohin die Vorschulerziehung gehört; zumindest für Fünfjährige wird die Einbeziehung in die Schule gefordert; es gibt auch Bestrebungen zur Verstaatlichung des gesamten Vorschulwesens.“ (Hornstein 1971, S. 56)

westdeutsche Streit⁷ fand Mitte der 70er Jahre ein vorläufiges Ende und wurde zwischen einer *sozialpädagogischen Position*, die dem Kindergarten eine kompensatorische Funktion zuschrieb und soziales Lernen in den Mittelpunkt seiner Aufgaben zu stellen suchte, und einer eher *schulpädagogischen Position*, die den Kindergarten als Vor-Schule verstehen und curricularisieren wollte, geführt (vgl. Honig 2002b, S. 6f.; Sachverständigenrat Bildung 2001, S. 17f.).

In Westdeutschland hat sich der Situationsansatz, die sozialpädagogische Position, durchgesetzt und die Programmatik und die Praxis im Elementarbereich über zwanzig Jahre lang bestimmt. Honig (ebd.) erklärt dies auch daraus, dass der Situationsansatz sich mit den sozialpolitischen Entwicklungen, die seit den 80er Jahren den Kindergarten immer stärker berührten, vereinbaren ließ, welche sich im 8. Jugendbericht spiegeln. Dort wird das Selbstverständnis von Kindergärten als Elemente der sozialen und regionalen Infrastruktur definiert (BMJFFG 1990). Das Recht auf einen Kindergartenplatz für alle 3- bis 6-Jährigen seit 1996 gilt als der stärkste Ausdruck dieses familien-, frauen- und sozialpolitisch bestimmten Funktionswandel von Kindertageseinrichtungen.

Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG 1990), das im selben Jahr erlassen wurde, in dem auch der 8. Jugendbericht erschien, wurde neben Betreuung und Erziehung aber auch *Bildung* als Aufgabe von Kindertageseinrichtungen festgelegt (§ 22, Abs. 2). Die Auffassung über die Aufgaben von Kindergärten und die Verhältnisbestimmung der drei Motive zueinander scheinen offensichtlich sozialen und historischen Veränderungen zu unterliegen: Die lange Zeit übliche Trennung von Betreuungseinrichtungen einerseits und Erziehungs- bzw. Bildungseinrichtungen andererseits wurde vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass für die Schaffung entwicklungsfördernder Kontexte für Kinder die Aspekte Betreuung, Erziehung und Bildung miteinander verbunden werden müssen, zunehmend aufgehoben (BMFSFJ 1998b; Joos 2001, S. 133).⁸

Mitte der 90er Jahre wurden die Ergebnisse der Evaluation zur Implementations des Situationsansatzes vorgelegt, die eine Wiederbelebung des Bildungsbegriffs in der Frühpädagogik einleiteten (vgl. Honig 2002b). Die gegenwärtige Betonung des Bildungsauftrags von Kindergärten, die „Entdeckung“ der Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse und ihre angestrebte Förderung im Elementarbereich würden jedoch nicht diese Brisanz entfalten, wenn sie nicht im Zusammenhang mit Entwicklungstendenzen, welche die Bildungssysteme der westlichen Gesellschaften insgesamt betreffen, gesehen würden. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass diese in den 90er Jahren unübersehbar in eine neue historische Phase eingetreten seien, wofür die Bildungsforschung (z.B. Fend 2000, S. 55) mehrere Entwicklungen verantwortlich macht:

- *Globalisierungsprozesse* der Wirtschaft machen deutlich, dass die Qualität des Bildungswesens eines Landes einen erheblichen Wettbewerbsvorteil darstellt.

7 Auf den Streit in Ostdeutschland soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

8 Im angelsächsischen Sprachbereich erfolgt zum Beispiel eine bewußte Verbindung von Betreuung und Erziehung, die sich im Begriff „educare“ (erzieherische Betreuung) ausdrückt (BMFSFJ 1998b, S. 144).

- Prognosen gehen davon aus, dass sich moderne Gesellschaften in *Wissensgesellschaften* transformieren, weshalb der Organisation von Bildungsprozessen für die Bewältigung von Zukunftsaufgaben eine steigende Bedeutung beigemessen wird (vgl. auch Forum Bildung 2001; Textor 1999).
- Der internationale Trend, weniger auf staatliche Vorsorge und mehr auf individuelle Initiative zu setzen, hat dazu geführt, nach *Organisationsformen* zu suchen, in denen die Eigeninitiative gestärkt wird, um insgesamt zu besseren Resultaten zu kommen.⁹
- Die Umgestaltung von Staatsfunktionen in westlichen Demokratien von wohlfahrtsstaatlichen Einrichtungen zu Dienstleistungsorganisationen impliziert eine stärkere Orientierung an *Bürgerbedürfnissen*. Durch die *Einführung von Marktelementen* in staatlichen Einrichtungen sollen die Individualrechte der Kunden staatlicher Dienstleistungen gestärkt werden (Fend 2000, S. 55).

Donata Elschenbroich (2001) bewertet die Bildungsdiskussion im Hinblick auf die erste Bildungseinrichtung, mit der Kinder in Berührung kommen, ebenfalls als Folge eines gesellschaftlichen Paradigmenwechsels: das „Thema des Sozialen“ werde durch „Ökonomie, Technologie, Individualismus“ ersetzt. Dieser Paradigmenwechsel habe den „offiziellen Namen Wissensgesellschaft“ (Elschenbroich 2001, S. 119f.). Das Erziehungssystem habe sich in spezifischer Weise zu dieser Entwicklung zu verhalten und eigene Begriffe zu entwickeln (z.B. den Bildungs- und Wissensbegriff selbst zu definieren).¹⁰

Auf dieser Hintergrundfolie erhält die Diskussion um den Bildungsauftrag von Kindergärten und die *Qualität des Bildungswesens* – wozu auch die „Nationale Qualitätsinitiative“ der Bundesregierung für das System der Tageseinrichtungen für Kinder (BMFSFJ 2000) zu zählen ist – einen wichtigen *strategischen Stellenwert*.

2.3 Die Verknüpfung von Betreuung und Bildung als Strukturmerkmal der öffentlichen Kleinkindererziehung

„Tageseinrichtungen für Kinder“¹¹ stellen gegenwärtig das größte sozialpädagogische Handlungs- und Arbeitsfeld dar (Thiersch 2001, S. 964). Die genannten Einrichtungen sind zu einem sozialstaatlichen Dienstleistungsangebot und zu einem wichtigen Element der sozialen und regionalen Infrastruktur moderner Gesellschaften (BMJFFG 1990) sowie zu einem zentralen Bestand-

9 Vgl. hierzu auch das Konzept des Aktivierenden Staates, das die Verantwortung und die Zuständigkeiten zwischen Individuum, Gemeinschaften und Staat neu überdenkt (z.B. Olk 2000; von Bandemer & Hilbert 1999).

10 Die Veränderungsprozesse, die das *Kindheitsmodell als Vorbereitungs- und Schutzraum erodieren lassen*, sind in aller Regel nicht aufgrund von pädagogischen Motiven induziert, sondern vorrangig aufgrund von Effizienz- und Ökonomiekriterien (Joos 2002b).

11 „Tageseinrichtungen für Kinder“ ist der Ober- und Sammelbegriff, der im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) für die unterschiedlichen oder auch nur unterschiedlich bezeichneten Institutionen der (öffentlichen) Kindererziehung wie Krippen, Eltern-Kind-Initiativen, Kindertagesstätten, Kinderhäuser etc. verwendet wird (Rabe-Kleberg 1997).

teil des kindlichen Lebensverlaufs geworden. Sie werden zwar zur öffentlichen Erziehung gezählt, gehören aber *institutionell* zum Bereich der sozialen Dienste bzw. dem Kinder- und Jugendhilfebereich (Rabe-Kleberg 1997, S. 90; Anheier 1998, S. 48) und nicht zum Bereich der Bildung, obwohl der Elementarbereich als erste Stufe des Bildungssystems betrachtet wird (Dippelhorfer-Stiem 2000, S. 228).

Jürgen Reyer (1987) beschäftigt sich in sozialgeschichtlicher Perspektive mit der Entstehung von Kindergärten im 19. Jahrhundert. Er beschreibt das Verhältnis von privat-familialer Erziehung und öffentlicher Kleinkindererziehung als ein Verhältnis geteilter Sozialisationsfelder, welches durch ein sozialpädagogisches Doppelmotiv strukturiert ist (vgl. Honig 2001). Reyer spricht von einem *konzeptionellen Doppelmotiv* öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung:

„Die beiden Hauptelemente in den Wahrnehmungen der privat-familialen Unterschichtshaushalte – die Notwendigkeit der mütterlichen Erwerbstätigkeit und die verheerende, für die Gesellschaft bedrohliche Betreuungssituation der Kleinkinder – liegt dem konzeptionellen Doppelmotiv der öffentlichen Veranstaltung¹² der Kleinkindererziehung zugrunde: Ermöglichung der mütterlichen Erwerbstätigkeit und die frühzeitige Erziehung der Kleinkinder nach bürgerlichen Ordnungs- und Erziehungsvorstellungen. In der heutigen Aufgabenbestimmung des Kindergartens bzw. der Kindertagesstätte ist dieses Grundmotiv in vielfach modifizierter Form deutlich wiederzuerkennen.“ (Reyer 1987, S. 252)

Reyer betrachtet die beiden Aspekte des Doppelmotivs einzeln und in ihrem Verhältnis zueinander:

(1) Das haushaltsökonomische Teilmotiv

Mit der Ermöglichung der mütterlichen Erwerbstätigkeit zielten die Veranstalter der öffentlichen Kleinkindererziehung auf eine Stabilisierung der Unterschichtshaushalte sowie auf eine Entlastung der Armenkassen (Stabilisierungseffekt und Armutsverhinderung). Den Eltern sollte durch die Betreuungseinrichtungen der Vorwand für das Betteln oder der Anspruch auf öffentliche Unterstützung genommen werden. Das erste Teilmotiv kann als haushaltsökonomisches Teilmotiv beschrieben werden (Honig 2001), wobei sowohl der privat-familiale als auch der öffentliche Haushalt gemeint sind.

Wie aktuell das Armutsverhinderungsmotiv der Kindertagesbetreuung ist, kann in den Prioritäten einer zukunftsorientierten Familienpolitik (BMFSFJ 2002b) studiert werden. Die erste Priorität stellt der bedarfsgerechte Ausbau der Kinderbetreuung dar, die zweite die Vermeidung von Armut bei Kindern und deren Familien (Entlastung der Sozialhilfe), wobei beide Prioritäten eng miteinander zusammenhängen:

„Der erste Armuts- und Reichtumsbericht hat deutlich gemacht, daß vor allem große Familien und allein Erziehende ein hohes Armutsrisiko tragen. Häu-

12 Reyer (1987, S. 244) spricht bewußt von Veranstaltung und nicht von Anstalten der Kleinkindererziehung, weil er die Tatsache betonen will, daß die Kindererziehung tagtäglich hergestellt und veranstaltet werden muß.

figste Ursache für Verarmungsprozesse von Familien sind Arbeitslosigkeit und Niedrigeinkommen. Die Chance, durch Erwerbsarbeit den Lebensunterhalt eigenständig zu sichern, hängt für diese Familien ganz wesentlich davon ab, ob und inwieweit es ihnen gelingt, Familie und Beruf miteinander in Einklang zu bringen“ (BMFSFJ 2002b, S. 5).¹³

(2) Das pädagogische Teilmotiv

Der zweite Aspekt des Doppelmotivs besteht nach Reyer (1987, ebd.) darin, dass die Veranstalter der öffentlichen Kleinkindererziehung die Kinder nach ihren eigenen Erziehungs- und Ordnungsvorstellungen beeinflussen konnten. Es ging nicht um ein reines Aufbewahren der Kinder in der Abwesenheit der Eltern, sondern auch darum, diese nach bürgerlichen Erziehungs- und Ordnungsvorstellungen zu prägen. Die Grundlagen einer „proletarischen Sittlichkeit“ sollten gelegt werden (Reyer 1987, S. 254), die die bürgerliche Gesellschaft stabilisieren sollte (worin auch die Furcht vor einer Revolution zum Ausdruck kam).

(3) Zum Verhältnis der beiden Teilmotive zueinander

Reyer (1987, S. 265) spricht beim zweiten Teilmotiv vom *kindbezogenen Teilmotiv* (oder auch *pädagogischen Teilmotiv*, Honig 2001), das sich historisch allmählich verselbständigte¹⁴ – bei gleichzeitiger Relativierung des haushaltsbezogenen Teilmotivs. Dem ging eine veränderte Sichtweise auf Kinder voraus, die Bedeutung von Kindern für die Gesellschaft wurde anders wahrgenommen, auch aufgrund des immer sichtbar werdenden Geburtenrückgangs seit den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts. Dem „knappen Gut Kinder“ sollte eine besondere bevölkerungspolitische und sozialhygienische Aufmerksamkeit zukommen. Gleichzeitig wurden auch die Schwächen des privat-familialen Lebensraumes und seiner Sozialisationsleistungen sichtbar, die als strukturell bedingt wahrgenommen wurden (Anrengungsarmut).

Kindergärten sind zu eigenständigen Bildungseinrichtungen geworden (Reyer 1987), die die Familie ergänzen. Dies vollzog sich aber erst in der – nach Reyer – bislang letzten Entstehungsphase durch den Ausbau des halbtägigen Regelkindergartens seit den 1960er Jahren und wurde durch die Reformdiskussion für den Vorschulbereich unterstützt. In diesen Kindergärten geht es um die Entwicklung eines kindgemäßen und erfolgssicheren Curriculums (ebd., S. 270), um eine pädagogische Konzeption, während es davor (beim ökonomischen Teilmotiv) um einen „Nothbehelf“ und um didaktische Konzeptionen ging. Reyer (ebd., S. 266) sieht bei der Entkopplung des traditionellen sozialpädagogischen Doppelmotivs die Gefahr, daß die Bedürfnisse, Interessen und Lebenslagen der Familie, speziell der Mütter, nur noch randständig Berücksichtigung finden.

13 Das Ziel der Armutsprävention soll darüber hinaus durch Geldleistungen und eine Stärkung der familien- und haushaltsbezogenen Kompetenzen der Familien angestrebt werden.

14 Diese Entwicklung verortet Reyer (ebd., S. 263) in der zweiten Phase der Entwicklungsgeschichte des Spannungsverhältnisses zwischen privat-familialer und öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung: von der Jahrhundertwende bis in die 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Verknüpfung von Betreuung und Bildung von Beginn an ein zentrales Merkmal der Struktur der öffentlichen Kleinkindererziehung war, wobei die Beziehung zwischen beiden Motiven Veränderungen unterworfen war und ist. Dieses Doppelmotiv charakterisiert auch heute noch die Kindertagesbetreuung. Allerdings unterliegt das Verhältnis zwischen beiden Funktionen einer Transformation, es wird neu bestimmt, und die neuen Konturen des Kindergartens sind noch unklar.¹⁵

3. Die Transformation der Doppelfunktion des Kindergartens

In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass im politischen Diskurs über den Kindergarten eine Umgewichtung zwischen den Funktionen öffentlicher Kleinkindererziehung stattfindet, und zwar von der Dienstleistungsorientierung zum Bildungsauftrag. Dies geschieht nicht zufällig, sondern wird in den Kontext der Wissensgesellschaft und der „Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels“ gestellt (Fthenakis 2000a, S. 13). Der Leiter des Staatsinstituts für Frühpädagogik betont, dass er mehrfach darauf hingewiesen habe, dass es von Bildung und Erziehung abhängen wird, ob die heranwachsenden Generationen den Ansprüchen, Herausforderungen und Belastungen gewachsen sein werden, mit denen sie in der Welt von morgen konfrontiert sind. Deshalb sei es um so wichtiger, Vorstellungen, Ziele und Qualitätsstandards öffentlicher Bildung und Erziehung vor dem gesellschaftlichen Wandel neu zu sehen und zu bewerten. Dies impliziere auch das Infragestellen der bisherigen Praktiken und Annahmen, insbesondere über das Leben und Lernen in der Kindheit und über *die gesellschaftliche Funktion von Kindertageseinrichtungen* (ebd., S. 12).

3.1 Transformation der Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen

Als bislang sehr wichtige gesellschaftliche Funktion von Kindergärten ist die sozialpolitische Betreuungs- und Dienstleistungsfunktion zu sehen. Ich gehe von der These aus, dass *Betreuung* den Kern des *Dienstleistungsprogramms* bildet, welches *vorrangig* am Interesse der Eltern und der Gesellschaft ansetzt.¹⁶ Es zielt auf Kindertageseinrichtungen als sozialstaatliches Infrastrukturangebot und damit auf die Lösung der Vereinbarkeitsproblematik zwischen Familie und Beruf. Mütter sollen für die subsistenzsichernde Erwerbstätigkeit freigesetzt werden, auch weil das Familienmodell der „male-breadwinner-family“ erodiert. Bei diesem Aspekt von Kindergärten handelt es sich um das haushaltsökonomische Teilmotiv der Kleinkindererziehung, das das Armutsverhinderungsmotiv impliziert, welches eine ungebrochene Aktualität aufweist (BMFSFJ 2002b).

Die Dienstleistungsorientierung von Kindertagesbetreuung gipfelte bislang im Rechtsanspruch auf einen *halbtägigen Kindergartenplatz* im Jahr 1996. Die-

15 Aufgrund der eingeschlagenen Argumentationslogik, die auf das Doppelmotiv abstellt, bleibt 'Erziehung' als dritte Aufgabe für Kindergärten in den folgenden Überlegungen ausgeklammert.

16 Liegle (2001, S. 338) zeigt in sozialgeschichtlicher Perspektive, dass die Etablierung und Verbreitung des Kindergartens primär nicht von kindbezogenen, sondern von erwachsenen-, gesellschafts- und arbeitsmarktbezogenen Argumenten bestimmt worden ist.

se Funktion von Kinderbetreuung soll auch weiterhin gestärkt werden, die Diskussion zielt nun auf die Ganztagsbetreuung, die weiter ausgebaut werden soll (BMFSFJ 2002b).

Unter der Dienstleistungsperspektive erhalten die *Interessen der Eltern* eine strategische Position, weil sie als die *Kunden* wahrgenommen werden und *nicht die Kinder*. Die konsequenteste Umsetzung der Dienstleistungstheorie für den Kindergarten erfolgt m.E. im Gutscheinmodell, das seit einigen Jahren als Reformvorschlag für den Kinderbetreuungsbereich diskutiert wird (Tietze 1998; Kreyenfeld & Wagner 2000; Kreyenfeld et al. 2001; Spieß & Tietze 2002). In diesem Modell wird einer privatwirtschaftlichen Produktion mit Subjektsubventionierung anstelle einer öffentlichen Produktion und Objektsubventionierung der Vorzug gegeben. Das bedeutet, dass die Eltern als Nachfrager der Dienstleistung „Betreuung, Erziehung und Bildung“ subventioniert werden, indem sie mit Gutscheinen ausgestattet werden, die sie bei der Einrichtung ihrer Wahl einlösen können.

Die Erwartungen an eine solche Subjektsubventionierung bestehen nach Tietze (1998, S. 384) in einer Stärkung der Position des Konsumenten bzw. Nachfragers der Dienstleistung (hier der Eltern), einer Entwicklung der Angebotspalette, die den unterschiedlichen Bedürfnissen der Nachfrager besser entspricht sowie einer effizienteren Produktion der Dienstleistung „Betreuung, Bildung und Erziehung“ aufgrund des Wettbewerbs zwischen den Anbietern.¹⁷ Dieses Neue Steuerungsmodell für das System der Kindertagesbetreuung kann auch als „inszeniertes Wettbewerbsmodell“ bzw. als „Quasi-Markt“ (Joos 2002b; vgl. dort die ausführlichere Diskussion des Gutscheinmodells) bezeichnet werden. Die zentralen Elemente des Dienstleistungsmodells bilden somit die Befriedigung der Bedürfnisse der Eltern, möglichst flexible und ausgedehnte Öffnungszeiten und eine qualitativ hochangesiedelte Betreuung.

In einer empirischen Untersuchung über Qualitätsvorstellungen von Eltern im Hinblick auf Kindertageseinrichtungen im Bistum Trier traten die Öffnungszeiten der Kindergärten als mit Abstand wichtigster Prädiktor für die elterliche Zufriedenheit mit der Einrichtung hervor (Honig, Joos & Schreiber 2001).¹⁸ Weiterhin konnte analysiert werden, dass aus der Perspektive der Eltern die „gute Betreuung“ des Kindes eine wichtigere Rolle spielt als die Bildung ihrer Kinder in den Einrichtungen (Mittelwert \bar{X} : Betreuung 4,8; Bildung 4,4; Standardabweichung S: Betreuung 0,5; Bildung 0,8). Gleichzeitig ergab die Studie aber auch, dass der Wunsch nach Bildung vom sozialen Status der Eltern abhängig ist. Es zeigt sich ein linearer Zusammenhang zwischen dem Schulabschluss der Mutter und der Bewertung des Qualitätskriteriums 'Bildung in Kindertageseinrichtungen': Mütter mit niedrigem Bildungsabschluss (Hauptschulabschluss; $\bar{X}=4,7$) und Mütter mit Migrationshintergrund ($\bar{X}=4,7$) wünschen sich signifikant häufiger als Mütter mit hohem Bildungsabschluss (Abi-

17 Diese Erwartung und die ihr zugrundeliegende Annahme ist in Frage zu stellen: Die Trias der Funktionen von Kindertageseinrichtungen sind unterschiedlich anspruchsvoll – Sonderposition Bildung und Erziehung – und die Eltern haben nur eine beschränkte Einsicht in das tatsächliche Geschehen der Einrichtungen.

18 Dieses Ergebnis entstand auf der Basis einer logistischen Regression ($n = 2.367$ Eltern).

tur; $\bar{X} = 3,9$), daß ihre Kinder im Kindergarten auf die Schule vorbereitet werden (ebd., S. 18).

Im neuen Diskurs über Kindertageseinrichtungen wird der Bildungsauftrag in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt (Fthenakis 2000a; Forum Bildung 2001; Hans-Böckler-Stiftung 2001; Elschenbroich 2001; Thiersch 2001; BMFSFJ 2002a), welcher aufgrund der *Überbetonung der Betreuungsfunktion in Deutschland* vernachlässigt worden sei, obwohl das Kinder- und Jugendhilfegesetz einen Bildungsauftrag an alle Kindergärten enthält.

Bildung zielt – im Unterschied zur Betreuung – in erster Linie auf das Bedürfnis des Kindes nach Bildung und Entwicklung (Liegler 2001). Hornstein (1971) geht davon aus, dass erst unter der Bildungsperspektive die Kinder und deren Lernbedürfnisse sichtbar werden. Reyer (1987) spricht hier vom *kindbezogenen Motiv* der Kleinkindererziehung. In zweiter Linie geht es bei der Bildungsfunktion aber auch um das doppelte Interesse der Gesellschaft an der Chancengleichheit zwischen Kindern (bspw. zwischen deutschen Kindern und Kindern aus Migrantenfamilien) und an einer fähigen, kompetenten nachwachsenden Generation (kulturelle und soziale Reproduktion der Gesellschaft).

Die Bildungsfunktion beinhaltet damit eine *individuelle* und eine *soziale Komponente*, einerseits als Persönlichkeitsentwicklung, andererseits als Sicherung gleicher Lebenschancen (Honig 2002b, S. 13). Zugleich wird Bildung aber auch eine *ökonomische Komponente* zugesprochen und zwar als „Schlüssel zum Arbeitsmarkt“ und als „Grundlage für wirtschaftliche Entwicklung“ (Forum Bildung 2001, S. 5). Das Forum Bildung betont die Schlüsselrolle von Bildung, die eine persönliche Orientierung in einer immer komplexeren Welt biete und Teilhabe sowie die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens ermögliche.

Wie verhalten sich nun die beiden aufgezeigten Funktionen von Kindertageseinrichtungen zueinander? In welchem Verhältnis stehen Betreuung und Bildung zueinander? Welche Dynamik würde dieses Verhältnis entfalten, wenn zusätzlich die immer wichtiger werdende Integrationsfunktion von Kindergärten für Kinder mit Migrationshintergrund und die Verhinderung von sozialer Ausgrenzung von sozial schwachen Kindern in die Überlegungen einbezogen würde?¹⁹ Gehen diese Zielsetzungen in der Bildungsfunktion auf?

In diesem Beitrag wird die Position vertreten, dass die soeben aufgeführten Zielsetzungen von Kleinkindererziehung nur über eine bildungspolitische Qualifizierung des Dienstleistungsauftrages erreicht werden können. Die Infrastruktur im Sinne des sozialstaatlichen Angebots bildet erst die Voraussetzung für den Ausbau der Kindertageseinrichtungen zu Bildungseinrichtungen. Eine Stärkung des Bildungsauftrags von Kindergärten setzt die Dienstleistungsfunktion voraus, während dies umgekehrt nicht gilt. Es handelt sich also nicht um ein reziprokes, sondern um ein hierarchisches Verhältnis. Als entscheidendes Verbindungselement, als Regulativ zwischen beiden Motiven könnte die Frage der Qualität und der Qualitätentwicklung fungieren.

19 Diese Funktion wird als eine prioritäre Aufgabe der Kindertageseinrichtungen durch die Bundesregierung definiert (BMFSFJ 2002b, S. 4). Das Forum Bildung definiert dies als zentrales Element von Bildung in allen Bildungsbereichen (2001, S. 33).

Im folgenden Kapitel sollen nun die politischen Programme in bezug auf die vorgeschlagenen Ansätze und Instrumente für den Umbau analysiert werden.

3.2 Instrumente des Umbaus

In der Bildungsdebatte lassen sich unterschiedliche Positionen skizzieren, die mit jeweils eigenen Reformansätzen und Instrumenten den Umbau der Doppelfunktion von Kindertageseinrichtungen einleiten wollen. Meine *These* ist, dass je nachdem, *was unter 'Kinder' und 'Kindheit' verstanden wird bzw. verstanden werden soll, der Bildungsbegriff unterschiedlich konzeptualisiert wird und demzufolge unterschiedliche Lösungswege vorgeschlagen werden und der Kindergarten als Bildungseinrichtung eine andere Gestalt erhält.*

Nach Renate Thiersch (2001, S. 974) geht es im frühpädagogischen Bildungsdiskurs um eine stärkere Betonung von Lernprozessen im kognitiven Bereich, um Entwicklungsprozesse im musisch-kreativen Bereich, um Wissensaneignung und die Beherrschung neuer Medien. Auch die Zusammenarbeit mit der Schule werde neu bewertet: „Die konsequente Abgrenzung des deutschen Kindergartens gegenüber der Schule steht zur Überprüfung an.“ (ebd., S. 975) Der Lernprozess soll als Lernbiographie, als Kontinuum von aufeinanderfolgenden, der kindlichen Entwicklung entsprechend gestalteten Phasen begriffen werden.

Der Reformansatz des Forum Bildung (2001, S. 10f.) basiert auf folgenden Empfehlungen:

- die Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher muss verbessert werden, damit das Fachpersonal die frühen Bildungsprozesse von Kindern erkennen und fördern kann.
- Die Forschungskapazitäten der Frühpädagogik sind auszubauen.
- Die Gebührenfreiheit des Besuchs der Kindertageseinrichtung ist zu prüfen.
- Förderung des Interesses von Mädchen und Jungen an naturwissenschaftlichen und technischen Fragen.
- Das Lernen von Fremdsprachen falle Kindern besonders leicht, weshalb dies bereits im Kindergarten anzustreben ist.
- Musisch-ästhetische Erziehung fördert den Erwerb von personalen und sozialen Kompetenzen.
- Bildungsziele für die frühe Kindheit sind zu definieren und curricular umzusetzen.

Das Forum Bildung konzeptualisiert in diesem Vorschlag den Kindergarten als Vor-Schule, die Abgrenzung zwischen beiden Einrichtungen wird aufgehoben. Konsequenter erscheint in diesem Modell auch die Forderung der Gebührenfreiheit von Kindergärten, weil dadurch unterstrichen wird, dass die Bildungseinrichtung Kindergarten für jedes Kind frei zugänglich ist und der Staat in die Bildung der nachwachsenden Generation so früh wie möglich investiert, um die „Qualität und Zukunftsfähigkeit“ der Bildung in Deutschland (ebd, S. 5.) sicherzustellen.

Einem anderen Ansatz folgt der Sachverständigenrat Bildung (2001). Dieser betont ausdrücklich, dass das System der außerfamilialen Kindertagesbetreuung zu einem System der frühkindlichen Bildung ausgebaut werden soll. Auch wenn der Fokus auf dem Aspekt der Bildung liege, wird die Notwendigkeit einer qualitativ hochwertigen Betreuung – die mit Bildung zu verbinden sei – durch-

aus einbezogen (Sachverständigenrat Bildung 2001, S. 35). Bildung bedeutet in dieser Alternative die bestmögliche individuelle Förderung und Ausgleich von Defiziten bis zum Schulbeginn. Um diese besondere Aufgabe der frühkindlichen Bildung – Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden oder auszugleichen – realisieren zu können, wird ein Pflichtjahr für Kinder ab 5 Jahren im Kindergarten vorgeschlagen (ebd, S. 37). Hiermit soll der Schwierigkeit begegnet werden, dass gerade die Eltern jener Kinder, die von den Bildungsangeboten besonders profitieren könnten, diesen oft sehr fern stehen (z.B. Migranten).

Dieser Ansatz favorisiert eine Stärkung der „Eigenart“ des Kindergartens, welcher eben nicht konzeptionell gleichgesetzt wird mit der Schule. Die soziale Komponente von Bildung (als Abbau von Ungleichheiten und zur Hervorbringung von Solidarität) wird gegenüber der ökonomischen Komponente hervorgehoben.

Bildung als Humankapitalinvestition

Werden Kinder vorrangig als „Humankapital“ (Markefka & Nauck 1993; Kreyenfeld et al. 2001), als „Humanvermögen“ (Kaufmann 1995, 1997) und als „kleine, unfertige Erwachsene“ gefasst, so erscheint Bildung als *Investition in das Humankapital*. Aus einer ökonomischen Perspektive wird der bedarfsgerechte Ausbau von Kindergartenplätzen und die Bildungsfunktion in seiner Bedeutung als Investition in die nachwachsende Generation begründet. „Institutionelle Kinderbetreuung kann mit ihrem *bildenden*, erzieherischen und sozialisierenden Charakter als *Investition in das Humankapital von Kindern* verstanden werden.“ (Kreyenfeld et al. 2001, S. 30; Hervorh. M.J.)

Dieses Argument basiert auf der Annahme, dass sich „Humankapitalinvestitionen“ für die Volkswirtschaft (Produktivitätssteigerung) und für das Individuum in Form eines höheren Einkommens im späteren Erwerbsleben auszahlen (kollektiver und individueller Nutzen). Wird diese Annahme akzeptiert und die Debatte um den Wirtschaftsstandort Deutschland aufgegriffen, so muss folgerichtig geschlussfolgert werden: „Wird bei der Debatte um den Standort Deutschland auf ein im internationalen Vergleich hoch qualifiziertes Arbeitskräftepotential abgestellt, darf dabei nicht erst bei der Schulpädagogik angesetzt werden.“ (Kreyenfeld & Wagner 2000, S. 11)

Bildungsqualität im Kindergarten und in der Schule werden in diesem Denkansatz zu *Wettbewerbsparametern*, denn „nur eine pädagogisch sinnvoll gestaltete außerhäusige Kinderbetreuung ist eine Investition in das Humankapital von morgen.“ (ebd.)

Wissensvermittlung, Curricula, formelles und strukturiertes Lernen stehen demzufolge im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Bildungsfunktion von Kindertageseinrichtungen wird instrumentell und funktional verstanden und führt zu einer weiteren Funktionalisierung der nachwachsenden Generation.

Bildung als Selbst-Bildung

Werden Kinder hingegen als „eigensinnige“ (Honig 2002a) und „kompetente soziale Akteure“ konzeptualisiert, so müssten Selbst-Bildungsprozesse von Kindern besondere Beachtung erfahren (z.B. Laewen 2000; Schäfer 1995). Laewen beschreibt das Bild vom Kind konkreter: „Das Kind konstruiert – so lautet die These – durch eigene Aktivität ein virtuelles Bild der Welt und seiner

selbst und setzt sich darüber in Beziehung zu ihr. Wir sprechen in dieser Hinsicht vom „konstruierenden Kind“. Bildung ist in diesem Sinne immer Selbstbildung, [...]“ (Laewen 2000, S. 6)

Der Sachverständigenrat Bildung konzeptualisiert Bildung als Selbst-Bildung von Kindern und bewertet frühkindliche Bildungsangebote als adäquate Antwort auf den Kindern inhärenten Bildungs- und Entwicklungsdrang: „Frühkindliche Bildung kann von dem natürlichen und aktiven Entwicklungsdrang der Kinder ausgehen, der sich im Spiel, entdeckenden Forschen, in Neugier und Fragen, in nachahmendem Verhalten, Probieren, Wiederholen und Üben zeigt. Auch ohne das Zutun von Erwachsenen oder von Bildungsinstitutionen befinden sich Kinder, sofern sie daran nicht gehindert werden, in einem stetigen Lern- und Entwicklungsprozess; immer wieder suchen sie nach Herausforderungen in der Auseinandersetzung mit ihrer menschlichen und dinglichen Umwelt. Kinder möchten lernen. [...] Angebote zur frühkindlichen Bildung stellen somit eine Antwort auf die Entwicklung des Kindes dar.“ (Sachverständigenrat Bildung 2001, S. 15)

Hieran schließen sich Fragen an, wie Selbst-Bildung funktioniert, wie in frühen Bildungseinrichtungen adäquate Angebote gemacht werden können und wie ErzieherInnen Selbst-Bildungsprozesse erkennen und unterstützen können.

An diesem Punkt werden jedoch erhebliche Erkenntnislücken und Forschungsdesiderata über die Bildungsprozesse von Kleinkindern offenkundig, die die Definition konkreter Bildungs- und Erziehungsziele in den frühkindlichen Entwicklungsphasen als angemessen und realistisch zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum erlauben. Insofern unterscheidet sich die vorsichtige und forschungsorientierte Position des Sachverständigenrates Bildung klar von der des Forums Bildung: „Inwieweit die Erarbeitung eines verbindlichen Curriculums oder eines verbindlichen Rahmens für die Bildungsphasen der ersten Lebensjahre sinnvoll ist, ist derzeit offen. Konkrete, in Curricula umsetzbare Vorgaben fehlen. Um diese entwickeln zu können, ist erhebliche Forschungsarbeit zu leisten.“ (Sachverständigenrat Bildung 2001, S. 36)

4. Ausblick in Thesen

1. Die Dienstleistungsorientierung bzw. Betreuungsfunktion von Kindertageseinrichtungen ist seit einigen Jahren gegenüber dem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in den politischen Diskursen in den Hintergrund getreten. Dieser Shift, diese Umgewichtung der Funktionen bedeutet ein „Umbau von Kindheit“ insofern, als nun auch die frühe Kindheit – neben der Schulkindheit – in eine Beziehung zur Wissensgesellschaft, zum Wirtschaftsstandort Deutschland und somit näher an den Marktsektor gesetzt wird.
2. Diese Transformation der Doppelfunktion von Kindergärten führt dann zu einer Expansion des (funktionalen) Vorbereitungsaspekts des Kindheitsmodells, wenn dem Reformansatz das Bild vom Kind als zukünftiges Humankapital der Gesellschaft zugrunde gelegt wird und folgerichtig Bildung vorrangig als ökonomisch verwertbares Fachwissen gefasst wird. Wird dagegen dem Reformansatz das Bild vom Kind als kompetenter, sozialer Akteur zugrunde gelegt, so tritt das Kind als Subjekt und seine Selbst-Bildung in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die Formulierung des allgemeinen Bildungsauftrags für den Kindergarten erfolgt je nach anvisierter Position ent-

weder als „Vor-Schule“ zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen oder als sozialer Ort, an dem „die Bildungsprozesse der Kinder durch Erziehung zu ermöglichen, zu unterstützen und herauszufordern und ihre Grundlage durch Betreuung zu sichern sind“ (Laewen 2000, S. 13).

3. Der Umbau der Kindertageseinrichtungen macht Investitionen notwendig, da die an sie herangetragenen Erwartungen nicht voraussetzungslos erfüllt werden können. Die öffentliche Verantwortung für die Kleinkindererziehung tritt in diesem Umbau noch stärker hervor. Die tatsächliche Realisierung des Funktionswandels von Kindergärten als Bildungseinrichtungen setzt aber gerade die Gewährleistung der Dienstleistungsfunktion als Grundlage für den Bildungsauftrag voraus. Neben dem kindbezogenen Motiv weist das haushaltsökonomische Motiv durch die gesellschaftliche Entwicklung (Erosion des Ernährersmodells und Kinderarmut) eine neu aufgebrochene Aktualität auf, dem nicht automatisch mit der Bildungsfunktion entsprochen wird. Das Doppelmotiv der institutionellen Kleinkinderbetreuung bleibt erhalten, aber das Verhältnis zwischen ihnen ist neu zu vereinbaren.

Literatur

- Anheier, H. K. (1998). Der Dritte Sektor in Zahlen. Ein sozial-ökonomisches Porträt. In Anheier, H. K., Priller, E., Seibel, W. & Zimmer, A. (Hrsg.) Der Dritte Sektor in Deutschland. Organisationen zwischen Staat und Markt im gesellschaftlichen Wandel (2. durchges. Aufl.). Berlin: edition sigma, 29-74
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998a). Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn: Universitätsdruckerei.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998b). Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. Stuttgart/Berlin: Kohlhammer.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000). Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002a). Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002b). Prioritäten einer zukunftsorientierten Familienpolitik. Berlin.
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, (1990). Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn: Eigenverlag.
- Deutscher Bildungsrat (1970). Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. In Höltershinken, D. (Hrsg., 1971), Vorschulerziehung. Eine Dokumentation. Freiburg im Breisgau: Herder, 191-206.
- Deutsches Jugendinstitut (1998). Tageseinrichtungen für Kinder - Pluralisierung von Angeboten. Zahlenspiegel. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2000). Die vorschulische Bildungsinstitution als Kontext frühkindlicher Sozialisation. In: Grundmann, M. & Lüscher, K. (Hrsg.) Sozialökologische Sozialisationsforschung. Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, 227-242 .
- Elschenbroich, D. (2001). „Strahlende Intelligenz“ – Der Kindergarten als basale Bildungseinrichtung. Forum Bildung, Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und

15. Juli 2000 in Berlin. Bonn, Forum Bildung. Materialien des Forum Bildung 3, 117-126.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. Zeitschrift für Pädagogik 41. Beiheft (Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule), 55-72.
- Forum Bildung (2001). Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn.
- Fthenakis, W. E. & Textor, M. (Hrsg.) (1998). Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fthenakis, W. E. (2000a). Kindergarten: Eine Institution im Wandel. Reflexion und Neubewertung der Bildungs- und Erziehungskonzeptionen von Tageseinrichtungen für Kinder im Rahmen der aktuellen Qualitätsdiskussion. In: Amt für Soziale Dienste Bremen (Hrsg.), Kindergarten - Eine Institution im Wandel. Reflexion und Neubewertung der Bildungs- und Erziehungskonzeptionen von Tageseinrichtungen für Kinder. Bremen: Edition Temmen, 11-91.
- Fthenakis, W.E. (2000b). Nationale Qualitätsinitiative. In: Bildung, Erziehung, Betreuung, 5. Jg. 2000, 3-7.
- Honig, M.-S. (1999). Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honig, M.-S. (2001). Perspektiven der Elementar- und Familienpädagogik. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, Trier.
- Honig, M.-S. (2002a). Kindheit und Eigensinn. Die Kindheitsfrage in den Sozialwissenschaften. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, Trier.
- Honig, M.-S. (2002b). Der Bildungsauftrag des Kindergartens. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, Trier.
- Honig, M.-S. & Ostner, I. (2001). Das Ende der fordistischen Kindheit. In: Klocke, A. & Hurrelmann, K. (Hrsg.), Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen (2. vollst. überarb. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag, 293-310.
- Honig, M.-S., Joos, M. & Schreiber, N. (2001). Zwischenbericht. Projekt „Evaluation der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen im Prozeß der Reform der Trägerstrukturen im Bistum Trier. Universität Trier: Working Paper, S. 1-43.
- Hornstein, W. (1971). Die Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Kleinkindalter. In Höltershinken, D. (Hrsg.), Vorschulerziehung. Dokumentation zur Elementarerziehung in einer sich wandelnden Gesellschaft. Freiburg/Basel/Wien: Herder, 47-62.
- Joos, M. (2001). Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung zu den Lebensverhältnissen von Kindern in Deutschland. Weinheim: Juventa.
- Joos, M. (2002a). Politische Leitbilder und Kinderbilder in der Sozialberichterstattung. In Leu, H.-R. (Hrsg.), Dimensionen der Lebenslage von Kindern. Fakten und Konzepte für eine Sozialberichterstattung. Opladen: Leske & Budrich (im Erscheinen).
- Joos, M. (2002b). Der Umbau des Sozialstaates und Konsequenzen für die Konstituierung von Kindheit diskutiert am Beispiel des Gutscheinsmodells für Kindertageseinrichtungen. In: Kränzl-Nagl, R., Mierendorff, J. & Olk, T. (Hrsg.), Wohlfahrtsstaat und Kindheit. Frankfurt a. M.: Campus (im Erscheinen).
- Kaufmann, F.-X. (1995). Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen. München: Beck.
- Kaufmann, F.-X. (1997). Herausforderungen des Sozialstaates. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kreyenfeld, M. & Wagner, G. (2000). Die Zusammenarbeit von Staat und Markt in der Sozialpolitik: Das Beispiel Betreuungsgutscheine und Qualitäts-Regulierung für die institutionelle Kinderbetreuung. Berlin: DIW Diskussionspapier Nr. 199, S.1-27.
- Kreyenfeld, M., Spieß, C. K. & Wagner, G. G. (2001). Finanzierungs- und Organisationsmodelle institutioneller Kinderbetreuung. Analysen zum Status quo und Vorschläge zur Reform. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Laewen, H.-J. (2000). Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript.

- Liegle, L. (2001). Brauchen Kinder Kindergärten? Zur Wirkungsgeschichte außerpädagogischer und pädagogischer Argumente. *Neue Sammlung : Vierteljahreszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* H. 3, 335-358.
- Markefka, M. & Nauck, B. (1993). Vorwort. In Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, IX-XIII.
- Olk, T. (2000). Der „aktivierende Staat“. Perspektiven einer lebenslagenbezogenen Sozialpolitik für Kinder, Jugendliche, Frauen und ältere Menschen. In: Müller, S., Sünker, H., Olk, T. & Böllert, K. (Hrsg.) *Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, 99-118.
- Parker, I. (2000). Die diskursanalytische Methode. In: Flick, U., v. Kardoff, E. & Stenke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie, 546-556.
- Rabe-Kleberg, U. (1997). Öffentliche Kindererziehung: Kinderkrippe, Kindergarten, Hort'. In Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (Hrsg.) *Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft* (2. durchges. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich, 89-105.
- Reyer, J. (1987). Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung. In: Erning, G., Neumann, K. & Reyer, J. (Hrsg.), *Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe*. Freiburg i. B.: Lambertus, 232-284.
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (2001). *Bildung in der frühen Kindheit. Diskussionspapiere*, Nr. 4, Juni 2001. Düsseldorf.
- Schäfer, G. E. (1995). *Bildungsprozesse im Kindesalter*. Weinheim/München: Juventa.
- Spieß, K. C. & Tietze, W. (2002). Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. Gründe, Anforderungen und Umsetzungsüberlegungen für ein Gütesiegel. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5. Jg., H. 1, 139-162.
- Textor, M. R. (1999). "Kindergarten - das Tor zur Bildung. Die nächste Generation auf die Wissensgesellschaft vorbereiten." *Welt des Kindes* 6/99, 28-31.
- Textor, M. R. & Fthenakis, W. E. (2000). Vorwort. In: Fthenakis, W. E. & Textor, M.R. (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim: Beltz, 7-11.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Thiersch, R. (2001). Kindertagesbetreuung. In: Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, 964-984.
- von Bandemer, S. & Hilbert, J. (1998). Vom expandierenden zum aktivierenden Staat. In: von Bandemer, S. & Blanke, B. (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform*. Opladen: Leske & Budrich, 25-32.

Dr. phil. Magdalena Joos

Universität Trier, FB I - Pädagogik

D – 54286 Trier, Tel. +49(0) 651-201 2390, E-Mail: joos@uni-trier.de